

Zum Nachdenken.
Reflexion über Konzepte, Material und Befunde

Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden

Stine Albers^{1,*}

¹ Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

* Kontakt: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg,
Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
stine.albers@ph-ludwigsburg.de

Zusammenfassung: In diesem Artikel soll ein Spannungsfeld verdeutlicht werden, das sich für mich im Hochschulkontext aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Lehramtsstudierenden in ihrer Subjekthaftigkeit sowie Qualifikationsanforderungen von Bildungsinstitutionen ergibt und in dem sich für mich Supervision bewegt. Ich gehe davon aus, dass es in der Gestaltung dieses Spannungsfelds von Hochschul- und Studierendenseite zur Versagung von persönlichem Erleben von Lehramtsstudierenden kommt. Diese zweiseitige Versagung von Persönlichem soll in diesem Artikel weiter ausgeführt werden. Sie stellt für mich eine bei Supervisionen im Hochschulkontext zu berücksichtigende Herausforderung dar.

Schlagwörter: Supervision; Bildungsinstitutionen; Persönlichkeitsentwicklung; Qualifikation



Als Hochschuldozentin im Bereich der Erziehungswissenschaft betreue ich Lehramtsstudierende in Schulpraktika. In diesem Rahmen biete ich ihnen eine ethno-psychodynamische Möglichkeit der Beobachtung, Wahrnehmung und Dokumentation von Beziehungsinteraktionen in Schule an (vgl. Albers, 2020). Dazu gehören begleitende Reflexionsgespräche in Kleingruppen oder im Zweierausaustausch – je nach Art des Schulpraktikums – mit mir als Supervisorin. Ich betone vorweg stets, dass für mich ein affektives Nachspüren im Schulpraktikum und in der Nachbereitung sowie ein kritisch-selbst-reflexiver Zugang für unsere gemeinsame Arbeit bedeutend seien. Es geht mir darum, dass sich die Studierenden mit ihren Irritationen in Bezug auf Schule, Unterricht und/oder den Austausch über Schulsituationen einbringen, um sich selbst mit Blick auf die eigene angestrebte Profession besser verstehen zu lernen. Dennoch höre ich selten bis nie von den teilnehmenden Studierenden, dass sie Schüler*innen z.B. als nervend empfinden oder sie ihnen auch nur unsympathisch seien oder sie sich als Lehrer*innen im Praktikum in einer Situation überfordert und hilflos fühlten. Dabei scheint mir das Wahrnehmen, Eingestehen und Artikulieren gerade solcher Gefühle wichtig, um herausfordernde Beziehungsinteraktionen in Schule zu verstehen.

In diesem Artikel soll ein Spannungsverhältnis verdeutlicht werden, das sich für mich im Hochschulkontext aus der Notwendigkeit der Berücksichtigung von Lehramtsstudierenden in ihrer Subjekthaftigkeit sowie der Qualifikation als Aufgabe von Bildungsinstitutionen ergibt und in dem sich für mich Supervision bewegt.

1 Supervision als Bildungsprozess

Ich vertrete ein Verständnis von Supervision, das auf einer psychodynamisch ausgerichteten Selbstreflexion von (angehenden) Lehrer*innen beruht (vgl. Albers & Haack-Wegner, 2021). Über einen affektiven Zugang mit z.B. folgenden leitenden Fragen: „Was sind für mich bedeutende Schulsituationen? Wie erlebe ich diese?“, sollen schulische Beziehungsinteraktionen supervisorisch begleitet analysiert werden. Supervision beruht dann darauf, dass sich die Studierenden reflexiv mit ihrem Erleben von Schulsituationen einbringen. Es ist intendiert, dass sich Supervision in diesem Sinne als ein Bildungsprozess gestaltet, bei dem sich die Studierenden kritisch-reflexiv zu sich selbst und der „Welt“ (hier: der Institution Schule mit den an ihr Beteiligten) ins Verhältnis setzen (vgl. Albers, 2017). Bildung ermöglicht, sich selbst im Kontext von Welt (besser) zu verstehen. Supervision als Bildungsprozess ist entsprechend personenbezogene Arbeit und fördert dann auch die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Albers, 2019).

2 Institutionelle Bildung

Unter einer (Bildungs-)Institution verstehe ich eine öffentliche Einrichtung, in der das soziale Miteinander auf die Erfüllung gesellschaftspolitisch festgelegter Aufgaben zielt und entsprechend auch bestimmte „Verhaltensmuster, Rollen und Beziehungen“ (Böhm & Seichter, 2018, S. 235) innerhalb der Institution bestehen und inszeniert werden.

Laut Helmut Fend (2009, S. 44) kommt Bildungssystemen in der Moderne eine Doppelfunktion und damit auch eine Doppelaufgabe zu: die Reproduktion der Gesellschaft und das Werden der Persönlichkeit. Die Reproduktion der Gesellschaft vollziehe sich dabei durch Enkulturation, Qualifikation, Allokation mit sozialer Selektion sowie Integration durch Legitimation (vgl. Fend, 2009, S. 44ff.). Sie scheint gegenwärtig diejenige Aufgabe der Doppelfunktion von Bildungsinstitutionen, die besonders viel Raum einnimmt. Sie geht mit standardisierten Kompetenzformulierungen als Möglichkeiten der Leistungsüberprüfung und Zuweisung von Lernenden einher.

Bei einer Supervision, bei der sich die Beteiligten bewusst in ihrer Subjekthaftigkeit einbringen, wird ein besonderes Augenmerk auf die institutionelle Funktion der Persönlichkeitsentwicklung gelegt. In ihrer berufsspezifischen Ausrichtung trägt Supervision

dann aber wiederum auch entscheidend zur Qualifikation der Lehramtsstudierenden bei. Supervision in dem von mir vertretenen Verständnis ist dafür, der Qualifikationsaufgabe nachzukommen, aber auch herausfordernd. Denn: Supervision ist ein ergebnisoffener und individueller Prozess. Was die Beteiligten bewegt und beschäftigt, ist nicht festlegbar und auch nicht, inwiefern und was sie aus diesem Prozess an Erkenntnis für sich mitnehmen. Das steht im Spannungsfeld zu der auf Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Leistungen ausgelegten allgegenwärtigen Kompetenzorientierung – auch an Hochschulen. Zugleich haben Bildungsinstitutionen die Verantwortung zu tragen, ihren Mitgliedern gegenüber nicht grenzüberschreitend in Bezug auf deren persönliche Grenzen zu agieren. Ihnen kommt damit auch eine Schutzfunktion zu, die auch umfassen müsste, dass Qualifizierung nicht mit Zwang zur Entfaltung von Persönlichem einhergeht, im Sinne einer Funktionalisierung durch Preisgabe womöglich hoch sensibler personenbezogener Informationen, für die Qualifikation. Das Nachkommen von Qualifikation ginge an der Hochschule mit der Wahrung von Persönlichem der Studierenden einher. Das Einbringen von Persönlichem müsste den Studierenden dann ggf. von Hochschuleseite versagt werden.

3 Zweiseitige Versagung von Persönlichem

Doch nicht nur die Hochschule als Bildungsinstitution kann ihren Studierenden das Einbringen von Persönlichem versagen, sondern andersherum versagen Lehramtsstudierende vermutlich auch der Bildungsinstitution gegenüber Persönliches. Diese Versagung könnte auf deren eigenen Bildungsbiografien als ehemalige Schüler*innen und nun Studierende mit womöglich ersten Schulerfahrungen als (angehende) Lehrer*innen zurückgeführt werden.

Auch die Bildungsinstitution „Schule“, die alle Studierenden selbst als Schüler*innen durchliefen, agiert zum Nachkommen ihrer institutionellen Aufgaben – insbesondere der Qualifikations- und Zuweisungsfunktion – eine Versagung von Persönlichem bei ihren Schüler*innen (vgl. Albers, 2022). So verhält sich „[d]er Lehrer als Amtsträger [...] nicht zu Kindern als Personen mit individuellen Motiven und Eigenarten, sondern zu Schülern, d.h. nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind.“ (Fürstenau, 1972, S. 11) Zudem erlegen sich auch Lehrer*innen durch ihre zu erfüllenden institutionellen Aufgaben einen förmlichen Umgang mit Schüler*innen auf (vgl. Fürstenau, 1972, S. 11) – ebenso wie Dozent*innen im Umgang mit Studierenden. Sie nehmen sich selbst als Personen mit individuellen Motiven und emotionalen Befindlichkeiten zurück (vgl. Rumpf, 1981, S. 146f., 156; Wellendorf, 1979, S. 199). Zugleich sind Lehrer*innen nicht nur Amtsträger*innen. Ein sozialer Beruf wie das Lehramt fordert von Lehrer*innen zur Erfüllung ihrer institutionellen und damit gesellschaftlichen Aufgaben, sich ihren Schüler*innen gegenüber nicht gleichgültig zu verhalten, sondern sich als Personen einzubringen. Daraus ergibt sich für die (angehenden) Lehrer*innen eine Ambivalenz bzw. ein Spannungsfeld, das jede*r von ihnen für sich zu gestalten hat.

Ein gesellschaftlich dominantes Bild vom Lehrer*innenberuf, das Lehramtsstudierende aus ihrer eigenen Bildungsbiografie und aus Schulpraktika vermutlich kennen, ist das von Lehrer*innen als Unterrichtsarbeiter*innen (vgl. Geiser & Messerschmidt, 2020, S. 201). Dieses funktional-technokratische Lehrer*innenbild legt eine

„Erwartung nahe, stets souverän auftreten und eine überlegene Position einnehmen zu müssen. Der Verlust von Souveränität gilt als Schwäche und so wird Selbstreflexion verhindert, weil sie die Gefahr birgt, an Sicherheit zu verlieren – eine Sicherheit, die durch einen Mangel an kritischem Denken hergestellt wird.“ (Geiser & Messerschmidt, 2020, S. 201)

Zusammenfassend liegt die Vermutung nah, dass Lehramtsstudierende die Abwehr des Einbringens von Persönlichem in Bildungsinstitutionen durch eigene Erfahrungen aus

Schüler*innen-, Studierenden- und Lehrer*innenperspektive bereits internalisiert haben könnten.

Ich sehe Supervision im Lehramtsstudium im und als Spannungsverhältnis institutioneller Anforderungen von Qualifikation und Persönlichkeitsentwicklung. Entgegenkommen könnte einer in diesem Artikel stark gemachten bildungsrelevanten Entfaltung von Subjektivität von Studierenden, wenn es zu einer Trennung von Qualifizierung und Bewertung käme. Sofern an Hochschulen Wert auf Bildung mit dem Ziel der individuellen berufsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung gelegt wird, dann lässt sich diese nur schwer mit einer Beurteilung von Seiten der an diesem Prozess beteiligten Dozent*innen vereinbaren. Selbst beim Verzicht auf Beurteilung durch die als Supervisor*innen tätigen Personen könnte es bei den Studierenden zu einer Hemmung ihrer Subjektivitätsentfaltung kommen, wenn die Dozent*innen als Supervisor*innen generalisierend als Mitglieder der beurteilenden Institution wahrgenommen werden. Deshalb wäre zu überlegen, ob die Beurteilung der Qualifizierung im Sinne einer Eignung für das Lehramt bzw. Passung auf bestimmte lehramtsbezogene Stellen und damit auch die Allokation (Zuweisungsfunktion) von der Institution „Hochschule“ losgelöst und an eine externe Instanz ausgelagert werden sollte (z.B. an die einzelnen Schulen mit Personalbedarf). In Anlehnung an Pierre Bourdieu (2001, S. 112ff.) würde also das an der Hochschule einverleibte (inkorporierte) kulturelle Kapital nicht mit einem institutionalisierten kulturellen Kapital einhergehen, das heißt, dass keine Bildungszertifikate erworben werden und diese nicht symbolisch für kulturelles Kapital stehen könnten. Das würde dazu herausfordern, Bildungsinstitutionen resp. Hochschulen in ihrer Funktionszuschreibung und damit zusammenhängenden Organisation grundlegend zu überdenken.

Literatur und Internetquellen

- Albers, S. (2017). „Alter Wein in neuen Schläuchen“: Wie viel Bildung steckt im Sachunterricht? *Pädagogische Rundschau*, 71 (1), 61–78.
- Albers, S. (2019). Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In J. Studer, E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.), *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis* (S. 11–22). hep.
- Albers, S. (2020). Selbst-Reflexion von Schulpraxiserfahrungen auf der Grundlage von Arbeitsjournalen im Lehramtsstudium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 3 (2), 183–195. <https://doi.org/10.4119/hlz-2479>
- Albers, S. (2022). Zur institutionellen Versagung von Persönlichem im schulischen Kontext. In R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. (S. 135–140). Beltz Juventa.
- Albers, S. & Haack-Wegner, R. (2021). Das Subjekt im Blickpunkt: Zur Förderung psychoanalytisch orientierter Selbstreflexion in der Schulpraxisbegleitung im Lehramtsstudium. In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 13–27). Schneider Hohengehren.
- Böhm, W. & Seichter, S. (2018). *Wörterbuch der Pädagogik* (17., aktual. u. vollst. überarb. Aufl.). Schöningh utb. <https://doi.org/10.36198/9783838587165>
- Bourdieu, P. (2001). *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. VSA.
- Fend, H. (2009). Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm & V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band II* (S. 43–55). Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657764969_005
- Fürstenau, P. (1972). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In Pädagogisches Zentrum Berlin (Hrsg.), *Zur Theorie der Schule* (2. Aufl.) (S. 9–25). Beltz.

- Geiser, T. & Messerschmidt, A. (2020). Schulpraktika in alltagsrassistischen Dominanzverhältnissen. In S. Bücken, N. Streicher, A. Velho & P. Mecheril (Hrsg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik* (S. 199–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-28821-1_11
- Rumpf, H. (1981). *Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule*. Juven-tus.
- Wellendorf, F. (1979). *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution* (Neuausgabe). Beltz.

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Albers, S. (2022). Versagung von Persönlichem als Herausforderung für Supervision mit Lehramtsstudierenden. *DiMawe – Die Materialwerkstatt*, 5 (2), 56–60. <https://doi.org/10.11576/dimawe-5874>

Online verfügbar: 28.02.2023

ISSN: 2629–5598



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>